

запущен конкурс «Лучший продавец-консультант 2008 г.» для того, чтобы можно было оценить производственный показатель деятельности продавцов (*выявлена корреляция между качеством обслуживания клиентов и объемом продаж продавцов-консультантов*).

Что касается оценки и обучения персонала (продавцов-консультантов) данной компании, то эти процессы полностью основываются на компетентностном подходе, как на одном из наиболее эффективных и валидных методов оценки и развития персонала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадаева, С. Г., Дашкевич, О. В. Способ оценки успешности сотрудников // Справочник по управлению персоналом. 2005. № 2. С. 35-40.
2. Спенсер, Л.М., Спенсер, С.М. Компетенции на работе: Пер.с англ. М: НРРО, 2005. 348 с.
3. Уиддет, С., Холлифорд, С. Руководство по компетенциям. Пер. с англ. М.: НРРО, 2003. 224 с.
4. Guion, R.M. Personnel assessment, selection and placement. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1991. P. 335.
5. Hunter, J.E., Schmidt, F.L., Judiesch, M.K. Individual differences in output variability as a function of job complexity. Journal of Applied Psychology, 75 (1), 1991. P. 28 – 42.

В.В. Макерова, К.С. Мозговая

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Большинство вузов страны в настоящее время использует информационную модель обучения, которая ориентирует деятельность студентов на следующие направления: принять информацию, переработать её, продемонстрировать степень её

освоения. Соответственно, студентов вуза традиционно делят на «успешных» и «неуспешных» на основании отметок. Успеваемость отражает степень информированности, прилежания, стрессоустойчивости студента. Однако зачастую именно «троечники» по окончании вуза успешно реализуют себя как профессионалы, а бывшие «отличники» не находят практического применения полученным знаниям.

Проблема заключается в том, что сегодня ресурсы психологической готовности недостаточно задействованы выпускниками в их профессиональной деятельности. Другими словами, многие выпускники, в том числе выпускники-психологи, этим ресурсом просто не обладают. Данная ситуация осложняет процесс адаптации на новом рабочем месте и препятствует достижению профессиональных целей [1; 5; 7; 10; 11]. В ходе ряда исследований на факультете психологии МГУ и УрГУ было обнаружено, что студенты, не готовые к профессиональной деятельности, как правило, выбирают аспирантуру или магистратуру, которые служат своего рода мораторием на практическую деятельность [2; 4; 6; 8; 9]. Этот «запасной вариант» студенты выбирают в надежде отсрочить момент начала работы по специальности, в надежде получить дополнительное время для подготовки к ней.

Целью настоящего исследования стала психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов.

В качестве объекта исследования были выбраны две группы студентов-психологов УрГУ – группа 1-го и группа 4-го курсов, всего 77 человек.

В научной литературе нет однозначного толкования понятия «психологическая готовность», нет также и однозначного мнения по поводу связи явления готовности и установки, в ее современном понимании. Несмотря на то, что установка включает в себя все необходимые условия разворачивания деятельности, многие исследователи все же настаивают на понятии «психологическая готовность» и не заменяют его понятием «установка».

Готовность может проявляться как актуальное состояние человека, предшествующее выполнению определенного действия. Это – временная готовность в ситуации «здесь и

теперь». Готовность также может быть и длительным латентным состоянием человека или, как определяют некоторые авторы, качеством человека, устойчивой характеристикой. Определение психологической готовности и как длительного состояния, и как устойчивой характеристики справедливо, так как само состояние может характеризовать человека (выступать его характеристикой).

Суть не в терминах, а в показателе длительности. Длительная готовность, под которой понимается психологическая готовность к профессиональной деятельности, должна быть у человека «всегда» и лишь усиливаться благодаря временной готовности, возникающей непосредственно перед осуществлением деятельности.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович считают, что готовность включает не только различного рода осознанные и неосознанные установки на определенные формы реагирования, но и осознание задачи, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [3].

Можно отметить, что различные авторы выделяют практически одинаковую структуру психологической готовности к профессиональной деятельности. После обобщения различных точек зрения, в качестве основных элементов изучаемого явления были выделены: когнитивный (познавательный), эмоциональный и мотивационный. Эти компоненты можно назвать наиболее существенными в структуре психологической готовности, необходимыми и достаточными для раскрытия его сущности.

Последние 10 лет лаборатория «Психология профессий и конфликта» на факультете психологии МГУ осуществляет сопровождение профессионального и личностного становления студентов, но работы, посвященные именно психологической готовности будущих психологов к деятельности, стали появляться совсем недавно.

В качестве основы для эмпирического исследования была принята модель психологической готовности, разработанная Ф.М. Рекешевой [9]. В результате понятие готовности

студентов-психологов к профессиональной деятельности было наполнено конкретным содержанием.

Психологическая готовность – это комплексное образование, в структуру которого входят когнитивный, эмоциональный и мотивационно-ценностный компоненты. Когнитивный компонент характеризуется как уровень социального интеллекта (совокупность способностей к познанию поведения людей); эмоциональный – как структура и специфика самоотношения, играющего важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций; мотивационно-ценностный – как система ценностных ориентаций.

В развитии психологической готовности выделяются три уровня: элементарный («низкий»), потенциальный («средний») и актуальный («высокий»). Критерием определения уровней развития готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов является степень сформированности когнитивного, эмоционального и мотивационно-ценностного компонентов [9].

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты диагностики когнитивного компонента готовности (социального интеллекта) с помощью методики Дж. Гилфорда и М. Салливена представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования социального интеллекта по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена на 1 курсе

Группа	Среднегрупповые стандартные оценки				
	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Композитная оценка
101	4	3	4	3	3
102	4	3	4	3	3
1 курс	4	3	4	3	3
4 курс	4	3	4	3	4

Из табл. 1 видно, что среднестатистическая композитная оценка, полученная группой ПС-101, группой ПС-102 и 1-м

курсом в целом, равна «3», что соответствует среднему социальному интеллекту (средневыборочной норме).

Среднестатистическая композитная оценка, полученная 4-м курсом, равна «4». Это означает, что способности к познанию поведения у студентов 4 курса – выше среднего (среднесильные способности).

При этом среди студентов 4-го курса так же, как и на первом курсе, никто не получил композитной оценки в 5 баллов. На 4-м курсе, как и на 1-м, нет студентов, обладающих высоким социальным интеллектом. При этом среди студентов 4-го курса никто не получил оценки «2», тогда как на 1-м курсе 12% студентов обладают среднеслабым социальным интеллектом. Оценку «4» на 4-м курсе получило в 2 раза больше студентов (56%), а оценку «3» в 1,5 раза меньше студентов (44%), чем на 1-ом курсе (26% и 62% соответственно).

Поскольку социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей, обеспечивающих социальную адаптацию личности, то у студентов 4-го курса эти способности развиты лучше. Они в большей степени способны извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими.

В то же время студенты 4-го курса не обладают достаточной контактностью, открытостью, тактичностью и доброжелательностью, чувствительностью к эмоциональным состояниям других, сензитивностью к обратной связи в общении, восприимчивостью к критике, чтобы быть успешными коммуникаторами, достигать психологической близости в общении. Кроме того, показатели социального интеллекта у студентов 4-го курса недостаточно высоки, чтобы можно было отметить у них интерес к социальным проблемам. Четверокурсники не стремятся вступать в новые социальные контакты, они, скорее всего, не заинтересованы проблемами других людей, не направлены на заботу о них.

Все перечисленные недостатки развития социального интеллекта относятся и к студентам 1-го курса.

В профилях социального интеллекта 1-го и 4-го курсов наблюдается одинаковая закономерность. Студенты 1-го и 4-го курсов показали средний уровень развития способности к правильной оценке состояний, чувств, намерений людей по их невербальным проявлениям, слабую интуицию, а также недостаточно развитую способность анализировать сложные ситуации взаимодействия людей. Вместе с тем, они способны предвосхищать типичные поступки людей, быстро и правильно понимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации и находить соответствующий тон общения с разными собеседниками.

Доминирование у студентов 1-го и 4-го курсов в профиле социального интеллекта баллов по субтестам 1 и 3 связано, прежде всего, с хорошим пониманием нормативов различных социальных ролей и ориентацией студентов на ролевое поведение. Студенты способны предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Однако их прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут иметь дело с людьми, ведущими себя неожиданным, нетипичным образом. Можно отметить, что студенты обоих курсов умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, имеют большой репертуар ролевого поведения (проявляют ролевую пластичность), знают нормо-ролевые модели, правила, регулирующие поведение людей.

Таким образом, *когнитивный компонент* психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов 1-го и 4-го курсов развит недостаточно глубоко и полно. При этом когнитивный компонент готовности более развит у студентов 4-го курса.

Эмоциональный компонент профессиональной готовности исследовался с помощью МИС Р.С. Пантеева. Результаты, полученные на выборках студентов 1-го и 4-го курсов, представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты проведения методики Р.С. Пантилеева
на 1 и 4 курсах**

Шкала	Среднегрупповые значения в стенах			
	ПС-101	ПС-102	1 курс	4 курс
Открытость	6	6	6	5
Самоуверенность	7	6	6	7
Саморуководство	6	5	6	6
Зеркальное «Я»	7	6	6	6
Самоценность	8	8	8	8
Самоприятие	6	6	6	6
Самопривязанность	5	5	5	5
Конфликтность	4	4	4	4
Самообвинение	4	4	4	4

Полученные данные указывают на отсутствие различий в профилях самооотношения 1-го и 4-го курсов. Кроме того, все полученные усредненные профили по правилам интерпретации являются профилями позитивного самооотношения. Вместе с тем, на 4 курсе все-таки больше студентов, обладающих позитивным самооотношением, чем на 1-ом курсе (78% и 69% соответственно).

В ходе качественного анализа индивидуальных профилей самооотношения внутри категории «позитивное самооотношение» было выделено несколько условных типов: 1) позитивное самооотношение как защитный механизм самосознания; 2) поверхностное самодовольство; 3) истинно позитивное самооотношение (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение студентов внутри категории
«позитивное самооотношение»**

Тип позитивного самооотношения	Защитный механизм	Поверхностное самодовольство	Истинно позитивное самооотношение
1-й курс	29%	10%	61%
4-й курс	20%	8%	72%

Как видно из табл. 3, у 4-го курса показатели немного лучше.

Позитивное самоотношение – это высокий уровень самоуважения, наличие аутосимпатии, отсутствие негативного отношения к себе. Студенты, обладающие позитивным самоотношением, имеют представление о себе как о самостоятельных, волевых, энергичных, надежных. Для этих студентов характерны высокое самомнение, самоуверенность; ощущение ценности собственной личности; дружеское отношение и любовь к себе; эмоциональное принятие. Студенты переживают собственное «Я» как внутренний стержень, считают, что их судьба находится в их собственных руках. Для них также характерно представление, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Рефлексия, способность осознавать все свои трудности и недостатки, свойственна студентам, имеющим позитивное самоотношение.

При этом некоторым студентам 1-го и 4-го курсов, отнесенным к категории имеющих истинно позитивное самоотношение, свойственно нежелание и неспособность осознавать значимую информацию о себе. Следовательно, для студентов с истинно позитивным самоотношением (61% и 72% соответственно), скорее всего, характерны завышенная самооценка и излишняя самоуверенность.

Студентам 1-го и 4-го курсов (29% и 20% соответственно), отнесенным к категории «позитивное самоотношение как защитный механизм», свойственна ригидность «Я»-концепции, закрытость, нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания, возможно, сопровождаются привязанностью к неадекватному «Я»-образу, что, скорее всего, является защитным механизмом самосознания. Для этих студентов также характерны высокие значения по шкале «внутренняя честность», то есть они не способны осознавать значимую информацию о себе.

Для студентов 1-го и 4-го курсов (10% и 8% соответственно), отличающихся поверхностным самодовольством, характерно отрицание своих проблем, закрытость.

Конфликтное самоотношение характерно для 4% студентов 1-го курса. Оно проявляется в одном случае как

низкая самопривязанность на фоне низкой конфликтности. То есть при неудовлетворенности собой имеют место отрицание проблем, поверхностное самодовольство. Во втором случае конфликтное самоотношение проявляется как высокая самопривязанность на фоне низкого самопринятия.

Кроме того, выше было указано, что на 1-м и 4-м курсах выявились студенты с негативным самоотношением (27% и 22% соответственно). Они набрали низкие результаты по факторам «самоуважение» и «аутосимпатия», а также высокие значения по фактору «внутренняя неустроенность». Для этих студентов характерны неудовлетворенность собой, сомнения в способности вызывать уважение, симпатию, понимание; также характерны сомнения в ценности своей личности; отстраненность, потеря интереса к своему внутреннему миру; наличие внутренних конфликтов и т.д.

На основании качественного анализа индивидуальных профилей самоотношения можно сделать вывод о том, что более чем у половины студентов 1-го курса (58%) и почти у половины студентов 4-го курса (44%) эмоциональный компонент психологической готовности находится на низком уровне развития. С такими результатами вряд ли можно говорить об их готовности к профессиональной деятельности, поскольку наличие своих внутренних проблем, неуверенность в себе станут преградой на пути решения профессиональных задач, достижения высоких уровней профессионализма. Психолог работает буквально «собой», он должен испытывать позитивные чувства в адрес собственного «Я», однако это не должно быть простым самодовольством.

Тем не менее, у студентов 4-го курса в среднем *эмоциональный компонент* развит лучше, нежели у студентов 1-го курса.

Использование корреляционного анализа (по Пирсону) позволило установить связи между различными шкалами самоотношения отдельно для 1-го и 4-го курсов (табл. 4).

Таблица 4

Значимые коэффициенты корреляции для выборок 1-го и 4-го курсов

Коеф. кор. Пирсона для 1 курса	Коеф. кор. Пирсона для 4 курса	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Зеркальное «Я»	Самоценность	Самопрятие	Самопривязанность	Конфликтность	Самообвинение
Открытость										
Самоуверенность					0,57	0,342		0,317	-0,44	
Саморуководство			0,554		0,383					
Зеркальное «Я»						0,401			-0,381	
Самоценность		0,403	0,484	0,507				0,452	-0,525	-0,533
Самопрятие						0,356		0,357		
Самопривязанность							,366		-0,407	-0,38
Конфликтность				-0,36						0,551
Самообвинение									0,648	

Для 1-го курса было выявлено 14 статистически значимых корреляций (8 положительных и 6 отрицательных). Анализ корреляций показал, что для студентов 1-го курса характерно менее стабильное (чем у студентов 4-го курса) самоотношение, которое меняется в ситуации личных неудач. Небольшие неудачи, жизненные трудности ведут студентов 1-го курса к появлению внутренних конфликтов, тревожно-депрессивных состояний; к снижению уверенности в себе; к появлению неудовлетворенности собой; к утрате веры в то, что другие люди будут их уважать, любить и понимать. Такие тенденции, возможно, обусловлены тем, что первокурсники находятся еще на стадии формирования личности, образ «Я» у них еще не является устойчивым. На первом курсе у студентов мало достижений, а образовательная среда предполагает оценку, что и ведет к нестабильному самоотношению.

Для студентов 1-го курса в большей степени характерна завышенная самооценка, излишнее самомнение. Поэтому переживание ценности своей личности, уверенности в себе сопровождается ощущением ценности своей личности для других, ожиданием позитивного отношения к себе со стороны других людей. Студентам хочется чувствовать себя значимыми, интересными для других, при этом они хотят считать, что источник уважения к ним находится в них же самих, что они сами добились того, что их уважают, ценят, любят.

Многие выявленные связи указывают на то, что если студенты высоко ценят, принимают и одобряют себя, то высокой является и их самопривязанность (если все в себе устраивает, зачем меняться?).

На 4-м курсе было обнаружено 8 значимых корреляций, все связи положительные.

Для студентов 4-го курса без внутренней честности, без осознания своих «плюсов» и «минусов» нет ощущения ценности своей личности и наоборот – ощущение ценности личности ведет к принятию своих недостатков.

Будущие выпускники имеют более зрелое, устойчивое самоотношение. Позитивное самоотношение для них, в основном, связано с хорошим пониманием себя и представлением себя в качестве основного источника своей активности и результатов своей деятельности.

Студенты же 1-го курса отличаются менее стабильным, хотя и позитивным, самоотношением, подверженным влиянию временных неудач и трудностей. Позитивное самоотношение, вероятно, обусловлено завышенной самооценкой и невозможно без ощущения ценности своей личности для других. То есть самоотношение студентов 1-го курса – зависимое чувство в адрес своего «Я».

В целом можно сказать, что *эмоциональный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов 4-го курса развит лучше, нежели у студентов 1-го курса.*

В ходе исследования диагностировался также *мотивационно-ценностный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности.* С помощью

методики «Ценностные ориентации» М. Рокича были получены две усредненные иерархические системы ценностей – для группы студентов 1-го курса и группы студентов 4-го курса.

Анализ полученных систем ценностей показал, что для студентов обоих курсов приоритетными являются такие *ценности-цели*, как ценности личной жизни: хорошие и верные друзья, любовь, уверенность в себе. Студенты 1-го курса находятся еще в несколько новой для себя среде, у них появилось новое окружение. В среде своих однокурсников им важно обрести друзей, наладить контакты с новыми людьми, поэтому неслучайно, что в иерархии ценностей друзья заняли первое место. У студентов 4-го курса наравне с ценностями личной жизни представлена и ценность профессиональной самореализации (активная деятельная жизнь). То есть студенты настроены не только на устройство своей личной жизни, но и на работу, которая входит в их ближайшие жизненные перспективы.

На последних местах в иерархии у студентов обоих курсов находятся такие *ценности-цели*, как развлечения, счастье других, красота природы и искусство.

Таким образом, для будущих психологов другой человек не является ценностью, он не представлен в их сознании. У студентов отсутствует направленность на принятие других, следовательно, отсутствует и профессиональное стремление им помогать.

Что касается *ценностей-средств*, то в сознании студентов 1-го курса на вершине иерархии представлены ценности-средства, которые можно отнести к группе индивидуалистических ценностей, ценностей самоутверждения: жизнерадостность, независимость, образованность.

У студентов 4-го курса на первые места помимо жизнерадостности и независимости выходит также ценность общения (широта взглядов), которую можно отнести к профессиональным ценностям психолога. Однако у студентов 1-го курса данная ценность также представлена ближе к вершине иерархии – на 4-м месте. Кроме того, можно отметить, что существенной разницы в иерархиях ценностей-

средств для 1-го и 4-го курсов нет. В целом, ценности-средства, выбранные в качестве приоритетных студентами обоих курсов, могут способствовать достижению собственного успеха, самоутверждению.

Помимо анализа усредненных систем ценностных ориентаций 1-го и 4-го курсов, был также произведен анализ индивидуальных иерархий ценностей. Анализировалась степень сформированности системы ценностей: наличие согласованности ценностей по средствам и по целям, группировка ценностей в содержательные блоки, места тех или иных ценностей в общей иерархии. По результатам анализа студенты были разбиты на три группы.

Первая группа: студенты данной группы отличаются несформированной системой ценностей. Отсутствует согласованность ценностей по средствам и по целям. Ценности не группируются в содержательные блоки. Отмечается смешение абстрактных и конкретных ценностей, что говорит о том, что студенты не определили для себя близкие и отдаленные цели. В целом на переднем плане – ценности личной жизни (любовь, здоровье, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе), отсутствует ориентация на профессиональное развитие.

Вторая группа: для студентов данной группы характерна ориентированность на собственный успех. Наряду с ценностями личной жизни на передний план выступают ценности профессиональной самореализации. При этом ценности-средства не совсем отвечают профессиональным ценностям психолога (широта взглядов, терпимость, чуткость, ответственность, эффективность в делах), но будут способствовать достижению личного успеха. Среди средств достижения целей на первых местах в иерархии у студентов данной группы находятся ценности самоутверждения, индивидуалистические ценности: независимость; смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; твердая воля; образованность; рационализм; жизнерадостность.

Третья группа: студенты этой группы ориентированы на профессиональную самореализацию. На первых местах в иерархии ценностей-целей у них расположены такие ценности, как активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развитие,

интересная работа, а также жизненная мудрость и уверенность в себе. Среди средств достижения профессиональных целей доминируют широта взглядов, терпимость, честность, ответственность, эффективность в делах, то есть ценности общения, принятия других и ценности дела – профессиональные ценности психолога.

Будущие психологи распределились по группам следующим образом, среди студентов платной формы обучения почти в 1,5 раза больше студентов, отличающихся несформированной системой ценностей, тогда как у студентов бюджетной формы обучения в 1,5 раза больше студентов ориентированных на личный успех, на достижения в работе. На 1-м курсе нет студентов с характеристиками третьей группы, ориентированных на реализацию профессиональных целей психолога.

На 4-м курсе почти в 3 раза меньше студентов с несформированной системой ценностей, чем на 1-м (62% и 22% соответственно). Вероятно, в процессе обучения идет формирование ценностных ориентаций, происходит изменение ценностной иерархии, поскольку в целом заметна позитивная динамика. На 4-м курсе есть студенты, которых можно отнести к третьей группе, то есть их можно назвать готовыми к самореализации в роли психологов (15%).

На основе полученных результатов диагностики всех компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности (когнитивного, эмоционального, мотивационно-ценностного), определялись уровни развития психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов 1-го и 4-го курсов.

Согласно трехкомпонентной модели психологической готовности, принятой в качестве основы эмпирического исследования, существуют три уровня развития психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: элементарный, потенциальный, актуальный.

Результаты распределения студентов по уровням психологической готовности к профессиональной деятельности представлены на рис.1 и 2.

На рис. 1 видно, что на 1-м курсе в группе ПС-101 (бюджетная форма обучения) в 1,5 раза больше студентов, обладающих потенциальным уровнем психологической готовности. То есть в целом группа ПС-101 обладает большим ресурсом готовности к профессиональной деятельности, чем группа ПС-102 (платная форма обучения). Тем не менее, на 1-м курсе ни один студент не обладает актуальным («высоким») уровнем готовности к профессиональной деятельности. Студенты 1-го курса характеризуются средним и низким уровнями развития всех компонентов готовности. Скорее всего, сложившуюся ситуацию можно объяснить тем, что студенты, обучаясь на 1-м курсе, только начинают осваивать профессию. Происходит формирование представлений о данной профессии, либо представления подвергаются серьезной корректировке; кроме того, отсутствуют навыки практической психологической работы.

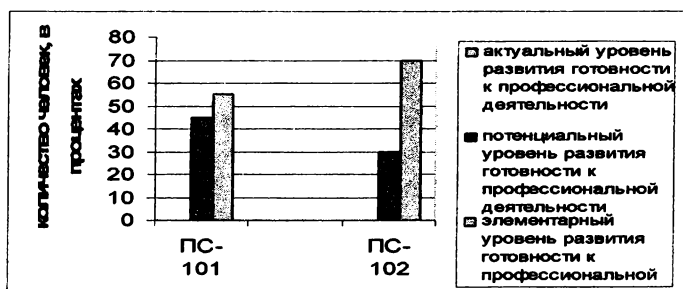


Рис. 1. Уровни готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов 1-го курса

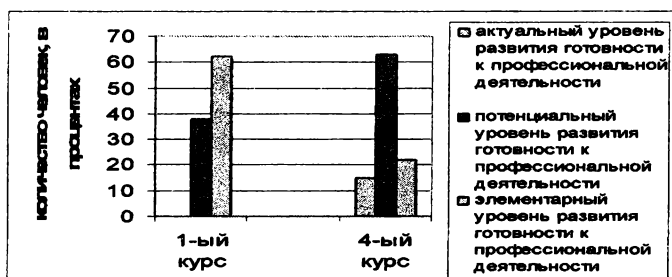


Рис. 2. Уровни готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов 1-го и 4-го курсов

Наибольшее число студентов 1-го курса – 62% – обладают именно *элементарным* «низким» уровнем развития готовности. У этих студентов недостаточно сформирована способность понимать других, в общении они ориентируются в большей степени на вербальное содержание сообщений. Кроме того, для них характерно конфликтное восприятие себя, несформированность потребностно-мотивационной сферы (мотивационно-ценностного компонента готовности).

38 % студентов обладают *потенциальным* («средним») уровнем развития готовности. В эту группу вошли студенты с высоким и средним уровнями социального интеллекта. Они отличаются полной удовлетворенностью собой, позитивными эмоциями в отношении себя, несколько завышенной самооценкой, чрезмерной самоуверенностью. При этом студенты ориентированы на себя, на собственный успех. В фокусе сознания этих студентов представлены ценности-средства, позволяющие добиться значительных успехов на работе.

При сравнении уровней готовности к профессиональной деятельности студентов 1-го и 4-го курсов заметна позитивная динамика. Во-первых, на 4-м курсе значительно (почти в 3 раза) уменьшается число студентов, обладающих элементарным («низким») уровнем готовности. Во-вторых, в 1,5 раза увеличивается число студентов, обладающих потенциальным («средним») уровнем готовности. В-третьих, на 4-м курсе появляется 15% студентов, обладающих *актуальным* («высоким») уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, на 4-м курсе большее число студентов находятся на среднем и высоком уровнях готовности, то есть четвертый курс можно назвать «более готовым» к профессиональной деятельности. Действительно, к 4-му курсу студенты уже обладают необходимыми для работы знаниями и умениями, выработали определенные профессионально-важные качества, получили некоторый практический опыт по сравнению со студентами 1-го курса.

Полученные в ходе исследования данные сравнивались с данными Ф.М. Рекешевой, изучавшей условия развития психологической готовности к профессиональной

Таблица 5

Результаты исследования психологической готовности к профессиональной деятельности студентов УрГУ и АГУ

Студенты	Количество человек, в %					
	Элементарный уровень развития готовности		Потенциальный уровень развития готовности		Актуальный уровень развития готовности	
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
УрГУ	62	22	38	63	0	15
АГУ (по Ф.М. Рекешевой)	78	19	22	72	0	9

Из табл. 5 видно, что изначально студенты 1-го курса факультета психологии УрГУ обладают несколько большим «потенциалом» готовности к профессиональной деятельности, чем студенты-психологи Астраханского государственного университета. Так, на 1-м курсе УрГУ почти в 2 раза больше студентов-психологов, обладающих потенциальным («средним») уровнем готовности, чем на 1-м курсе Астраханского госуниверситета. Однако к 4-му курсу ситуации в обоих университетах несколько выравниваются. Вместе с тем, хотя в УрГУ выявлено несколько большее количество студентов-психологов с актуальным уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности, изначальный «потенциал» студентов УрГУ явно не реализуется полностью.

Итак, в нашем исследовании были выявлены содержательные характеристики и уровни развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов. Ряд полученных результатов совпадает с данными психологических исследований современных студентов различных вузов и специальностей, такими как выводы о завышенной самооценке и излишней самоуверенности, о приоритете ценностей личной жизни. Эти особенности могут помешать в последующей профессиональной адаптации выпускников. Представляется

важным в учебном процессе и воспитательной работе уделять внимание развитию социального интеллекта студентов, пониманию ими ценности профессиональной самореализации для личной жизни, развивать у студентов интуицию и способности к профессиональному анализу, а также использовать индивидуальные адаптивные программы для студентов с негативным и конфликтным самоотношением. Самое важное – сохранить те положительные достижения, которые были выявлены: ролевая пластичность студентов, знание нормативов социально-ролевого поведения, позитивное самоотношение в целом и связанная с ним способность к саморефлексии, стремление к независимости и активной деятельности, жизнерадостность, сформированность системы ценностей у большинства студентов четвертого курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буякас, Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 7-17.
2. Глотова, Г.А., Попова, Л.Г. Минаева, Н.С., Макерова, В.В. Опыт подготовки магистров на факультете психологии УрГУ // Опыт инновационной деятельности в сфере образования и науки. Екатеринбург, 2005. Вып. 3
3. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, 1976.
4. Зотова, Н.Н., Родина, О.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 3. С. 69-78.
5. Казанцева, Т.А., Олейник, Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. 2002. Т 23. № 6. С. 51-59.
6. Кринчик, Е.П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ //

Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 1. С. 61-70.

7. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Любимова, Г.Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 4. С. 57-66.
9. Рекешева, Ф.М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007.
10. Родина, О.Н., Прудков, П.Н. Предпосылки успеха в труде психолога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 4. С. 55-65.
11. Шипилова, Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

И.О. Куваева, А.О. Галямова

ИССЛЕДОВАНИЕ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Актуальность данного исследования заключается в том, что профессия педагога является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов труда. Напряженность вызывается наличием большого числа стресс-факторов, постоянно присутствующих как в самой деятельности, так и в педагогическом общении и «личности» учителя.

Стрессогенными особенностями педагогической деятельности являются высокая социальная ответственность за результаты своих действий, высокий динамизм и рабочие перегрузки, ролевая конфликтность, необходимость быстрого принятия решений, повседневная рутина, социальная оценка,